

JUSTYNA SIEMIONOW
ORCID: 0000-0003-3831-3515
Uniwersytet Gdański
E-mail: justyna.siemionow@ug.edu.pl

SUPERWIZJA W EDUKACJI – NOWY WYMIAR PROFESJONALNEGO ROZWOJU NAUCZYCIELI

WPROWADZENIE

Współczesna szkoła funkcjonuje w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym tempo przemian społecznych, technologicznych i kulturowych stawia przed edukacją nowe wyzwania oraz powoduje konieczność ewaluacji dotychczasowych działań. Globalizacja, cyfryzacja, różnorodność społeczna, neuroróżnorodność, a także narastające problemy w psychospołecznym funkcjonowaniu uczniów sprawiają, że tradycyjne modele pracy pedagogicznej coraz częściej okazują się niewystarczające. W obliczu tych zmian szkoła staje się nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, ale również kluczowym środowiskiem wychowawczym, wspierającym dzieci i młodzież w realizacji zadań rozwojowych. Tym samym zmienia się rzeczywistość szkolna, a w konsekwencji zadania nauczycieli – wzrasta ich liczba i zakres. Obecnie od szkoły oczekuje się nie tylko przygotowania uczniów do korzystania z aktualnych osiągnięć cywilizacji, ale także do czynnego i twórczego uczestnictwa w życiu zbiorowym w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości (Szempruch, 2012, s. 160). Te nowe i złożone warunki, zmiany społeczne, gospodarcze i polityczne wyznaczają dodatkowe zadania w procesie edukacji. Cele edukacyjne oraz wychowawcze stały się równie istotne, zyskując podobny status. Wśród nich – kształtowanie osobowości uczniów, którzy w zmieniającym się społeczeństwie muszą mieć pełniejszą świadomość i umiejętność oceny różnych zjawisk, rzeczy czy stanów, tak by stawać się coraz bardziej samodzielnymi młodymi ludźmi, podejmującymi osobiste decyzje wraz z ich konsekwencjami. Aby sprostać tym zadaniom, nauczyciele i specjaliści pracujący w szkołach potrzebują nie tylko nowych kompetencji, ale również bezpiecznej przestrzeni sprzyjającej przede wszystkim refleksji nad własną praktyką zawodową oraz poszuki-

waniu rozwiązań. Życie w czasach „wielkich zmian” tworzy szanse znalezienia dla siebie właściwej oferty działania, ale też stwarza zagrożenia nie tylko dla aktualnego funkcjonowania osób, grup rodzinnych, szkolnych czy zawodowych i całych społeczności, lecz przede wszystkim dla planów na przyszłość (Brzezińska, 2024, s. 179). Różnorodność ofert, ich nadmiar i zmienność stają się codziennym doświadczeniem zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Konstruktywnie rozwiązane dziecięce i adolescencyjne kryzysy rozwojowe są ważnymi czynnikami ochronnymi w tym procesie (Smykowski, 2012, 2016). Równie istotne są pozytywne, o krytycznym ukierunkowaniu, postawy wobec globalizacji oraz zmian w otaczającej rzeczywistości (Senejko i Łoś, 2016). Koniecznie trzeba wspomnieć o procesie formowania się tożsamości w okresie dorastania, zmierzającym do statusu tożsamości osiągniętej i nadanej (Brzezińska, 2016) – jako kluczowym czynnikiem decydującym o dobrostanie psychicznym uczniów oraz ich stabilnym funkcjonowaniu psychospołecznym teraz i na kolejnych etapach życia. Wobec tak oczywistej zmienności rzeczywistości społecznej, kulturowej i gospodarczej nauczyciele, którzy są zobligowani do realizacji obowiązkowych treści na poszczególnych etapach kształcenia, muszą także wykazywać się wysokim stopniem elastyczności swoich działań, tak aby osiągnąć synergię szkoły – jako instytucji edukacyjnej i społecznej – ze zmieniającym się światem. Jeszcze ważniejsze zatem staje się dziś to, aby uczniowie nauczyli się, jak się uczyć i rozwiązywać nowe problemy, a jednocześnie, jak się dostosowywać do tych dynamicznych zmian, aby się nie zgubić i nie utracić satysfakcji z samego siebie i poczucia znaczenia własnego „ja” także dla innych (Szymański, 2021, s. 109).

Odpowiedzią na te potrzeby nauczycieli, którzy pracują w szybko zmieniającej się rzeczywistości, może być superwizja, która w połączeniu z dotychczas dostępnymi formami wsparcia kadry pedagogicznej może pomóc nauczycielom w realizacji wspomnianych wyzwań współczesności, tworząc warunki efektywnego wychowania i profilaktyki w środowisku szkoły, a także komfortowe warunki pracy dla nich samych. W prezentowanym artykule przedstawiam rozważania dotyczące superwizji w edukacji jako narzędzia wspierającego rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli, a także jako ważnego komponentu budowania nowoczesnej, refleksyjnej kultury pracy w szkole.

SUPERWIZJA W EDUKACJI – CHARAKTERYSTYKA POJĘCIA

Z uwagi na to, że przedmiotem mojego zainteresowania jest promowanie i wprowadzanie nowej formy wsparcia nauczycieli i pedagogów, posługuję się terminem *superwizja w edukacji*. Lokuje on moje rozważania w kontekście edukacyjnym, czyli obejmującym różne formy wsparcia i refleksji nad praktyką

zawodową nauczycieli oraz pedagogów. Natomiast termin *superwizja edukacji* oznacza, że przedmiotem superwizji jest sama edukacja jako system lub proces, co oznacza bardziej administracyjne lub systemowe ujęcie, związane np. z kontrolą jakości kształcenia czy nadzorem pedagogicznym.

Superwizja jest formą profesjonalnego metodycznego wsparcia oraz doskonalenia zawodowego, polegającą na systematycznie odbywanych pod przewodnictwem superwizora konsultacjach indywidualnych lub grupowych, podczas których omawiane są trudności pracownika pojawiające się w jego zawodowej codzienności (Mańkowska, 2020, s. 19).

To stwierdzenie wskazuje, że przypisywanie tej formy wsparcia wyłącznie psychoterapeutom oraz ograniczanie jej do relacji psychoterapeuta – pacjent jest podejściem nieadekwatnym wobec współczesnych realiów i potrzeb szeroko ujmowanej praktyki zawodowej. Poza obszarem psychoterapii superwizja odgrywa ważną rolę także w pracy socjalnej. Świadczenie usług społecznych wiąże się z koniecznością systematycznego podnoszenia kwalifikacji oraz szkolenia pracowników służb społecznych w zakresie rozwijania nowych umiejętności, opanowywania innowacyjnych metod interwencji, wzmacniania motywacji do rozwoju, kształtowania umiejętności krytycznego myślenia oraz przyjmowania profesjonalnej perspektywy adekwatnej do współczesnych przemian cywilizacyjnych. Superwizja jest również sposobem dostarczania pracownikom służb społecznych wsparcia emocjonalnego, potrzebnego do przeprowadzenia wymagających i stresujących zadań (Ferreira i in., 2014). Superwizja nie ma jednej definicji – wręcz przeciwnie – jest ich bardzo wiele i podkreślają one różne jej aspekty, wymiary, w zależności od tego, z jaką profesją mamy do czynienia. Punktem wspólnym wszystkich definicji tego pojęcia jest ujmowanie superwizji jako procesu uczenia się (Kocoł, 2020, s. 125–126). W tym kontekście nauczyciele, którzy są grupą zawodową systematycznie rozwijającą swoje umiejętności oraz doskonalącą postępowanie metodyczne w pracy z uczniami, wydają się być idealną grupą odbiorców tego rodzaju wsparcia. Jeżeli jeszcze dołączona do tego zostanie możliwość poddania refleksji własnego zachowania i emocji, pozostaje zadać tylko pytanie: Dlaczego superwizja nadal nie jest standardową formą wsparcia zawodowego nauczycieli i funkcjonuje jako innowacja w środowisku szkoły? Postaram się to wyjaśnić w dalszej części artykułu.

W kontekście edukacji można ująć superwizję jako szereg czynności, które prowadzą do podnoszenia efektywności funkcjonowania szkoły jako instytucji oraz efektywności indywidualnej pracy nauczycieli. To ujęcie wykracza poza jedną możliwą do uzgodnienia definicję superwizji. W tym zestawie czynności można wskazać m.in. analizę sytuacji, tworzenie wspólnych powiązań, poszukiwanie priorytetowych celów, rozwiązywanie konfliktów, wymianę doświadczeń czy kształtowanie motywacji i zaangażowania.

Superwizja jako rodzaj pracy nad sobą, metaanalizy będącej połączeniem nauki, treningu, wsparcia oraz rozwoju w wymiarze indywidualnym i instytucjonalnym jest obecnie niezbędna w pracy nauczycieli z kilku powodów:

- 1) nauczyciele od wielu lat funkcjonują w warunkach rosnących oczekiwań społecznych, dynamicznych zmian cywilizacyjnych, a przede wszystkim mierzą się z licznymi i narastającymi problemami związanymi z pogarszającą się kondycją psychiczną uczniów, co wyraźnie nasiliło się po pandemii COVID-19 (Pyżalski, 2021; Robinson i in., 2023);
- 2) stale rośnie liczba uczniów neuroodmiennych, wysoko wrażliwych, o specyficznych potrzebach edukacyjnych, a także uczniów pochodzących ze środowisk zróżnicowanych kulturowo, wrasta także liczba kategorii neuro różnorodności w pedagogicznym dyskursie (Męczkowska-Christiansen i Bartuś, 2024);
- 3) pojawia się potrzeba tworzenia indywidualnych ścieżek edukacyjnych i rozwojowych dla zdecydowanie większej grupy uczniów, niż to było dotychczas, oraz pomocy neuroatypowym uczniom w zrozumieniu i zaakceptowaniu ich mocnych stron (Brzezińska i in., 2014);
- 4) cyfryzacja zmieniła formy kontaktów z rodzicami uczniów; dotychczasowy model współpracy z rodzicami jest już nieaktualny i tym samym nieefektywny, nauczyciele stają zatem przed zadaniem włączenia rodziców w proces wychowania ich dzieci w środowisku szkoły; rodzice są dziś bardziej wymagający i coraz częściej kwestionują działania nauczycieli, którzy często doświadczają nacisków z ich strony i związanej z tym presji oraz obciążenia psychicznego (Młynek, 2021; Orzech, 2021);
- 5) nauczyciel nie jest już tylko osobą przekazującą wiedzę, jest specjalistą wspierającym dzieci i młodzież w ich rozwoju, rozwiązującą konflikty i radzącą sobie z trudnymi emocjami uczniów oraz ich rodziców (Jakimiuk, 2019).

SUPERWIZJA W EDUKACJI – MODEL CZY ŚCIEŻKA ZMIAN?

Wspieranie nauczycieli w podejmowanych przez nich zadaniach zawodowych nie jest niczym nowym w polskim systemie edukacji. Prawnie uwarunkowany jest zarówno proces awansu zawodowego nauczyciela (Rozporządzenie..., 2022)¹, który ma służyć wsparciu jego rozwoju i budowaniu kompetencji społecznych, jak i nadzór pedagogiczny (Obwieszczenie..., 2024). Nie są to oczywiście

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiada zmiany w procedurze awansu zawodowego nauczycieli, które wchodzi w życie od 1 września 2025 roku.

pojęcia tożsame z superwizją, mogą jednak wspólnie tworzyć komplementarny model wsparcia zawodowego nauczycieli. Wszystkie te wymienione ścieżki mają na celu zapewnienie przede wszystkim wysokiej jakości pracy danej instytucji. Zasadnicza różnica dotyczy jednak osób, które koordynują te działania, oraz ich rzeczywistych obszarów. Nadzór pedagogiczny obejmuje całą placówkę (pod względem administracyjnym i pedagogicznym) oraz jej otoczenie społeczno-gospodarcze (rodzice, uczniowie itd.), ale punktem odniesienia dla podejmowanych działań diagnostycznych i naprawczych są obowiązujące w tym zakresie przepisy prawne (Chojak, 2021, s. 149). Nauczyciele mają możliwość korzystania z wielu zorganizowanych form wsparcia, m.in. w postaci konsultacji oferowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kursów specjalistycznych, warsztatów, studiów podyplomowych itp. W przeciwieństwie do superwizji są one oderwane od konkretnych środowisk edukacyjnych, w których każda sytuacja dzieje się w specyficznej, odmiennej, indywidualnej rzeczywistości, ma swój kontekst wynikający z relacji interpersonalnych uczestniczących w nich osób i tworzy swoisty fenomen. Wśród form tradycyjnych, a więc opartych na przekazie teoretycznym, nie ma wiele przestrzeni dla osobistej refleksji, przeprowadzenia analiz, ważenia argumentów czy wnioskowania (Mańkowska, 2020, s. 67). Nauczyciel nadal zostaje w większości przypadków sam ze swoimi pytaniami, swoim wewnętrznym głosem, z wątpliwościami dotyczącymi siebie i sensu swojego działania. To może tworzyć poważną blokadę i nie pozwalać mu na podążanie za zmieniającym się światem. Aby powrócić do optymalnej działalności zawodowej, potrzebuje wsparcia od osoby czy grupy, która nie ocenia, lecz daje szansę innego spojrzenia, wzbogaca o własny ogląd sytuacji i dzieli się swoją bogatą wiedzą (Zalas, 2018, s. 52). U podstaw modelu superwizji w edukacji można przyjąć następujące założenia. Po pierwsze, daje ona przestrzeń nauczycielom do własnego rozwoju i refleksji nad własną pracą. Po drugie, uwzględnia fakt, że współczesna edukacja jest złożonym procesem, zróżnicowanym na tyle, że wymaga od nauczycieli pracy na wielu płaszczyznach jednocześnie, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz ich środowisk wychowawczych. I wreszcie po trzecie – superwizja jest procesem ciągłym, wymagającym czasu oraz nakładów finansowych. Chciałabym podkreślić, że nie ma jednego modelu superwizji, który sprawdzi się we wszystkich środowiskach edukacyjnych. Można mówić raczej o ścieżce poszukiwania rozwiązań dostosowanych do specyfiki konkretnej szkoły, jej kultury organizacyjnej, potrzeb nauczycieli i uczniów oraz uwarunkowań lokalnych. Warto myśleć o superwizji jako o dynamicznym procesie, który ewoluuje w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby konkretnego środowiska edukacyjnego.

Praktyka superwizji opiera się na strukturach, strategiach, zasobach oraz wy-
 mogach, które można opisać i interpretować z różnych perspektyw. Literatura
 przedmiotu jest bogata w teorie, które oddają sens różnych założeń dotyczących

praktyki superwizji (Ferreira i in., 2014; Glanz i Zepeda, 2015; Gordon, 2019a, 2019b; Harris, 1998; Morańska i Mańka, 2023). Różne modele superwizji, które możemy odnaleźć w pracy socjalnej, psychoterapii czy służbach medycznych, nie mogą być zaimplementowane do edukacji jeden do jednego. Stanowią natomiast bardzo ważne źródło inspiracji oraz doświadczeń z wykorzystywania tej formy wsparcia przez różne grupy zawodowe. Z uwagi na to, że w prezentowanym artykule podkreślam rolę nauczycieli jako refleksyjnych i kreatywnych praktyków, poniżej zaprezentuję model oparty na cyklu uczenia się z doświadczenia (Gibbs, 1988). W mojej ocenie może być on przydatny w środowisku szkoły oraz wspierać realizację jej zasadniczych celów. Kluczowe pojęcie dla tego modelu to *refleksyjność* – pogłębione zastanawianie się nad sytuacjami i wydarzeniami pośrednio lub bezpośrednio angażującymi daną osobę, zawierającymi przegląd i ponowne przeżywanie doświadczeń. Z tym pojęciem wiąże się również umiejętność monitorowania własnych działań, ich modyfikacji, poszukiwanie rozwiązań oraz gotowość do dostosowania ich zarówno do potrzeb własnych, jak i innych uczestników konkretnego wydarzenia, sytuacji. Równie ważna jest umiejętność współpracy w zespole, z uwagi na to, że aktualne zadania, przed którymi staje nauczyciel, ich zakres i związane z nimi obciążenie emocjonalne wymagają wspólnej realizacji. Wszystkie wymienione elementy można odnaleźć w poniższej propozycji modelu/ścieżki superwizji w edukacji (schemat 1).

Schemat 1

Etapy superwizji dla nauczycieli – ścieżka refleksji nad własnym działaniem oraz poszukiwanie rozwiązań – nauczyciel jako profesjonalista

(1) Opis, co się wydarzyło (sytuacja, zdarzenie, proces)	(2) Jakie tym wydarzeniom towarzyszą emocje?	(3) Ocena doświadczenia (jakie były jego pozytywne i negatywne aspekty?)
(6) Plan działania – przyszłość (wnioski)	(5) Wyniki i synteza (wnioski dla praktyki)	(4) Analiza – jaki jest sens tej sytuacji (wymiar indywidualny/grupowy)

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne na podstawie Ferreira i in. (2014).

Etap 1 – wymaga dokładnego opisanie wydarzenia, sytuacji poddawanej refleksyjnej analizie. Ważne jest, aby skoncentrować się na kluczowych elementach, określić, co jest meritum problemu. Ten etap powinien zakończyć się uzyskaniem odpowiedzi na pytania: *Co się wydarzyło? Jaki był kontekst omawianej sytuacji?*

Jaki sens tej sytuacji nadaje nauczyciel poddany superwizji? Pewną trudnością na tym etapie może być oddzielenie emocji od informacji.

Etap 2 – istotne jest nazwanie emocji, które towarzyszą prezentacji tych doświadczeń. Na tym etapie ważne jest, aby osoba poddana superwizji przywołała i nazwała pojawiające się emocje, co umożliwi kolejny krok, a jednocześnie pozwoli zatroszczyć się o własny dobrostan psychiczny. Istotne pytania na tym etapie to: *Jak omawiane doświadczenie wpłynęło na stan emocjonalny nauczyciela? Co aktualnie nauczyciel o tym myśli?*

Etap 3 – holistyczne ujęcie omawianego problemu, wskazanie pozytywnych i negatywnych elementów tego doświadczenia, określenie działań, które były możliwe do realizacji, a które nie. Ten etap powinien zakończyć się określeniem wszystkich elementów, które złożyły się na analizowaną sytuację.

Etap 4 – eksploracja różnych elementów omawianego doświadczenia, szczególnie tych, które są kluczowe dla nauczyciela i nadal generują określone emocje oraz nadmiarowo angażują go uczuciowo. Wiąże się to z rozłożeniem tego wydarzenia na pojedyncze składniki i przyjrzenie się im z różnych perspektyw. Ważne pytanie na tym etapie: *Jak oceniam to doświadczenie ze swojej perspektywy (to wylania się z poprzedniego etapu) i jak oceniają to inni uczestnicy życia szkoły?*

Etap 5 – synteza dotychczasowych analiz, uwzględniająca różne perspektywy omawianego doświadczenia. Na tym etapie kluczowe jest, aby odpowiedzieć na pytania: *Co można zrobić inaczej, co nauczyciel wie teraz, w tym momencie, a czego nie mógł uwzględnić wcześniej? Czego nauczył się na podstawie tego zdarzenia?*

Etap 6 – dopełnia cykl refleksji, jednak nie musi go kończyć; łączy przeszłość z teraźniejszością i aktualną wiedzą osoby poddawanej superwizji, ukierunkowuje jej działania na przyszłość, ma kluczowe znaczenie dla motywacji nauczyciela do dalszej pracy nad sobą. Ważne pytanie: *Co można zrobić, gdy omawiana sytuacja się powtórzy?*²

Współczesny nauczyciel jest badaczem i jednocześnie uczestnikiem procesów edukacyjnych, obserwatorem analizującym rzeczywistość szkoły, eksplorującym jej elementy i komunikującym te ustalenia właściwym odbiorcom: rodzicom, uczniom, nauczycielom, dyrekcji szkoły (Kołodziejski, 2014). Refleksja nad własnym działaniem to proces wymagający czasu – nie lubiący pośpiechu. Stąd też można przyjąć, że nauczyciele przejdą każdy etap w indywidualnym tempie, uzależnionym od ich potrzeb w zakresie omawianego doświadczenia. Oczywiście superwizor monitoruje przebieg każdego etapu i aktywnie wspiera nauczyciela w poszukiwaniach satysfakcjonującego rozwiązania, wyznacza ramy przebiegu

² Pytania zaproponowane w opisie poszczególnych etapów superwizji pochodzą z pilotażowych spotkań z nauczycielami przeprowadzonych przez autorkę w latach 2020–2024.

superwizji. W przypadku pracy grupowej pojawia się również perspektywa innych, co może stanowić przeciwwagę wobec znacznego obciążenia emocjonalnego osoby poddawanej superwizji.

WYZWANIA W PROCESIE WPROWADZANIA SUPERWIZJI DO POLSKICH SZKÓŁ

Wśród praktyków i teoretyków edukacji panuje zgoda co do dwóch kwestii. Po pierwsze, superwizja w edukacji jest potrzebną formą wsparcia zawodowego nauczycieli i warto rozpocząć proces wprowadzania jej do szkół i instytucji opiekuńczo-wychowawczych (Olechowska i Siemionow, 2024). Po drugie, będzie to proces długotrwały i niełatwy. Poniżej wskazuję cztery obszary trudności, których minimalizowanie moim zdaniem jest kluczowe dla wprowadzenia superwizji do polskich szkół:

- 1) kultura organizacyjna szkoły – istnieje potrzeba stworzenia klimatu sprzyjającego otwartości, wymianie doświadczeń i budowaniu psychologicznego poczucia bezpieczeństwa wśród nauczycieli i innych specjalistów zaangażowanych w funkcjonowanie szkoły, w tym także rodziców uczniów;
- 2) zmiana przekonań i postaw zawodowych – przełamywanie mitu „idealnego i wszytkowiedzącego nauczyciela”, który nie doświadcza trudności i wszystko potrafi, a tym samym promowanie superwizji jako wartościowej i profesjonalnej formy wsparcia, w połączeniu z innymi, już wypracowanymi i preferowanymi przez nauczycieli;
- 3) rozwiązania organizacyjne i prawne – konieczność wdrażania konkretnych struktur i narzędzi umożliwiających regularną superwizję koleżeńską i zespołową w codziennej praktyce szkolnej, a także określenie uwarunkowań prawnych tej formy wsparcia zawodowego, aby nie była ona tylko innowacją, a stała się dobrą praktyką;
- 4) wzmacnianie i motywowanie nauczycieli – wspieranie nauczycieli w rozwoju zawodowym oraz w różny sposób docenianie ich zaangażowania w refleksyjne i wspólnotowe podejście do pracy edukacyjnej (Olechowska i Siemionow, 2024).

Nauczyciele, podejmując kolejne role i związane z nimi zadania, zmuszeni są do modyfikowania wcześniej ukształtowanych kompetencji społecznych. Ten proces może być bardzo trudny i wywoływać u pedagogów stany stresowe i frustracje. Powodem tego może być znacząca rozbieżność pomiędzy wcześniej utrwalonymi kompetencjami a tymi aktualnie przyswajanymi, związanymi z podejmowaną funkcją oraz dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością szkolną. Zgodnie z danymi OECD z roku 2020 średnia wieku nauczycieli w Polsce rośnie z roku na rok – obecnie wynosi 47 lat. Najliczniejszą grupę stanowią osoby

w wieku 45–55 lat (38%). Z tego wynika, że większość nauczycieli rozpoczynała pracę w połowie lat 90. XX wieku. Innym rodzajem trudności może być swoista dezintegracja w obrębie triady kompetencyjnej: wiedza – umiejętności – postawy. W ogólnym założeniu te trzy obszary powinny być zintegrowane we wzajemnej zależności (Morańska i Mańka, 2023, s. 64). Jeżeli nie są, stają się źródłem dodatkowego obciążenia emocjonalnego nauczycieli, co w połączeniu z brakiem wzajemnego zaufania, czy też może bardziej ograniczonym zaufaniem w środowisku szkoły, może stać się źródłem niepowodzeń w procesie wprowadzania superwizji do instytucji edukacyjnych. Beata Mańkowska (2020) wskazuje dwa jego główne źródła. Pierwsze z nich dotyczy relacji między pracownikami, którzy mają tworzyć grupę superwizyjną, i odzwierciedla klimat organizacyjny, obrazując wzorce relacji interpersonalnych w danym środowisku, normy i wartości, jakimi kierują się na co dzień współpracownicy oraz poziom życzliwości i zrozumienia, jakim darzą siebie nawzajem. Drugie tkwi w relacji uczestników (superwizantów) wobec ich przełożonego, co może wiązać się z lękiem przed negatywną oceną z jego strony i dezaprobatą dla ujawnionych słabości, czy też z pojawieniem się poufnych informacji w realnej i wirtualnej przestrzeni szkoły (Mańkowska, 2020, s. 102). Podobne trudności występują również w innych krajach, nie jest to fenomen typowo polski (Cansoy i in., 2024; Saleh i Mutiani, 2021). „Wyprowadzenie” superwizji ze szkoły i realizacja spotkań na tzw. neutralnym terenie jest jakimś rozwiązaniem. Niestety, czasami nie jest to wystarczające, szczególnie w małych miejscowościach, gdzie nauczyciele i inni mieszkańcy znają siebie nawzajem. Z drugiej strony w dzisiejszej rzeczywistości, w której ma miejsce wirtualizacja prawie wszystkich elementów naszego życia, każda informacja i wydarzenie mogą być w szybki sposób „transmitowane” do wielu odbiorców.

Polska znajduje się dopiero na początku drogi wprowadzania superwizji do edukacji, w związku z czym zmagą się z wieloma wyzwaniami. Tymczasem w wielu krajach europejskich, szczególnie tam, gdzie silnie akcentuje się dobrostan pracowników edukacji, rozwój zawodowy oraz refleksyjną praktykę, superwizja jest już uznanym, nie zawsze jednak prawnie ukonstytuowanym, elementem profesjonalnego wsparcia specjalistów w obszarze pomocy i wsparcia udzielanego innym, w tym również nauczycielom.

PODSUMOWANIE

Współczesna polska szkoła stoi przed wieloma wyzwaniami, mnożą się jej zadania, a nauczyciele wchodzą w nowe role i przejmują nowe funkcje. Do tego szybko zmieniająca się rzeczywistość, w jakiej dorastają dzieci i młodzież, mnoży możliwości, ale też zagrożenia oraz konflikty. Można oczywiście tylko wska-

zywać pojawiające się trudności, takie jak m.in. brak systemowych rozwiązań, ograniczony dostęp do przygotowanych superwizorów oraz nadal zbyt niską świadomość znaczenia tej formy wsparcia. Można też wydobywać i akcentować zasoby polskiej szkoły, których jest równie wiele, i co ważne – dają one szansę na zmianę, ewolucję, choć jest to proces wymagający czasu i wszechstronnego namysłu. Superwizja stwarza nie tylko możliwości rozwoju i efektywnego wsparcia nauczycieli, ale również świetnie współgra ze ścieżką zmian, na której znalazła się polska szkoła. Systematycznie rosnące zainteresowanie refleksyjnym podejściem do zawodu nauczyciela i zainteresowanie nauczycielem jako refleksyjnym praktykiem oraz badaczem edukacji daje realne nadzieje na stopniowe budowanie fundamentów superwizji w edukacji. Jesteśmy na początku tej drogi – drogi wymagającej zaangażowania, otwartości i współpracy wielu podmiotów – ale też drogi, która może prowadzić do głębszego rozumienia sensu pracy pedagogicznej i większego poczucia sprawstwa wśród nauczycieli oraz zwiększania poczucia ich dobrostanu psychicznego. Kluczowe zatem są dalsze badania, dyskusje, analizy oraz pilotażowe superwizje, co pozwoli krok po kroku minimalizować istniejące bariery, jednocześnie tworząc zaplecze dla superwizji w szkołach – przede wszystkim w postaci zaangażowanych, otwartych, kompetentnych nauczycieli, którzy wiedzą, że czasy, w których musieli być nieomylni i na wszystko znać rozwiązanie, już bezpowrotnie odeszły.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A.I. (2016). Dorastanie do dorosłości: odraczane czy opóźnione? W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 23–47). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Brzezińska, A.I. (2024). Możliwości dokonywania wyboru jako podstawa rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania oraz warunków pomyślnego startu w dorosłość. W: A.I. Brzezińska (red.), *Wkraczanie w dorosłość w szybkozmiennym świecie* (s. 179–211). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37–52.
- Cansoy, R., Kılınç, A.Ç., Türkoğlu, M.E. (2024). Barriers to school principals' effective instructional supervision practices: evidence from a centralised educational context. *Educational Studies*, 51(1), 114–131.
- Chojak, M. (2021). Superwizja w placówkach oświatowych – możliwość czy konieczność. W: B. Sordyl-Lipnicka, K. Wojtanowicz (red.), *Superwizja w zawodach wsparcia społecznego. Rozważania teoretyczne, empiryczne i implikacje praktyczne* (s. 145–157). <http://dx.doi.org/10.15633/9788374389006.12>
- Ferreira, M., Grewiński, M., Reis-Jorge, J.R. (2014). *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych* (tłum. K. Geletta). Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej; Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.

- Gibbs, G. (1998). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Glanz, J., Zepeda, S.J. (red.). (2015). *Supervision: New perspectives for theory and practice*. Rowman & Littlefield.
- Gordon, S.P. (2019a). Educational supervision: Reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2), 27–52. <https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>
- Gordon, S.P. (2019b). Supervision's new challenge: Facilitating a multidimensional curriculum. *Journal of Educational Supervision*, 1(2), 17–32. <https://doi.org/10.31045/jes.1.2.2>
- Harris, B.M. (1998). Paradigms and parameters of supervision in education. W: *Handbook of Research on School Supervision* (s. 1–34). Simon & Schuster Macmillan.
- Jakimiuk, B. (2019). Sukcesy zawodowe i profesjonalizm w doświadczeniach nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(4), 117–131. <https://dx.doi.org/10.17951/j.2019.32.4.117-131>
- Kocoł, M. (2020). Superwizja (w) pracy socjalnej – droga do doskonałości. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 25(2), 125–130. <https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.20.018.12362>
- Kołodziejski, M. (2014). Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 24, 115–132.
- Mańkowska, B. (2020). *Superwizja. Jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*. Wolters Kluwer.
- Męczkowska-Christiansen, A., Bartuś, E. (2024). Dyskursy neuro różnorodności a pedagogika. *Colloquium*, 3(55), 257–271. <https://doi.org/10.34813/49coll2024>
- Młynek, P. (2021). *Współpraca środowisk: szkolnego i rodzinnego z perspektywy rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Morańska, D., Mańka, A. (2023). Superwizja jako metoda autoewaluacji kompetencji nauczycieli w modelowaniu kompetencji kluczowych ucznia. *HUMANITAS Pedagogika i Psychologia*, 1(27), 57–79.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 27 grudnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego Dz.U. 2024 poz. 15 (2024) (Polska).
- Olechowska, A., Siemionow, J. (2024). *Superwizja edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Orzech, D. (2021). Cyfryzacja jako pierwszorzędne rozwiązania problemów dzisiejszych oraz nowe możliwości rozwinięcia umiejętności innowacyjnych. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości w Walbrzychu*, 50(1): *Pedagogika i Zarządzanie wobec wyzwań współczesności*, 71–79.
- Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 20(2), 92–115.
- Robinson, L.E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A.B., Espelage, D.L., LoMurray, S., Long, A.C.J., Wright, A.A., Dailey, M.M. (2023). Teachers, stress, and the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis. *School Mental Health*, 15(1), 78–89. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09533-2>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli Dz.U. 2022 poz. 1914 (2022) (Polska).
- Saleh, M., Mutiani, M. (2021). The role of the principal in increasing teacher performance through periodic academic supervision. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(2), 1135–1141.

- Senejko, A., Łoś, Z. (2016). Attitudes towards globalization and identity styles. *Roczniki Psychologiczne / Annals of Psychology*, 19(2), 315–332. <http://dx.doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.2-4en>
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smykowski, B. (2016). Efekty kryzysów rozwojowych dzieciństwa i dorastania jako kapitał psychologiczny u progu dorosłości. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 75–104). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Szempruch, J. (2012). Szkoła wobec zmiany społecznej. W: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura* (s. 154–170). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szymański, M.J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Difin.
- Zalas, W. (2018). Superwizja szkolna w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. *Prace Naukowe Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu*, 2, 49–66.

Author: Justyna Siemionow

Title: Supervision in education – a new dimension of teachers’ professional development

Keywords: supervision; education; teachers; reflective practice

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The multidimensional and dynamic changes currently occurring in the surrounding reality significantly influence the functioning of schools and pose new challenges for teachers. These changes generate additional responsibilities and contribute to emotional strain among teachers, stemming from the excess and diversity of tasks they face. In this context, reflection on one’s professional practice, an analysis of the strengths and weaknesses of one’s pedagogical toolkit, and attention to both professional and personal development become essential. Supervision may offer a meaningful response to these needs of schools and teachers. It can be understood as a process through which teachers seek solutions, critically analyse their actions, and reflect on their professional experiences. This article explores the concept of supervision in education as a form of professional support for teachers, while also acknowledging the existing barriers within the school environment. Without addressing these barriers, severe difficulties may arise in implementing supervision. The analyses presented here articulate a clear and increasingly shared perspective that highlights the urgent need to introduce supervision into schools.